مجلة آفاق علمية ISSN: 1112-9336
المجلد: 15 العدد: 01 السنة 2023 ص 272 - 291

تاريخ الإرسال: 2022/08/23 تاريخ القبول: 2023/01/174
تاريخ النشر: 2023/02/16

تعليم قواعد النحو العربي لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي وفق المقاربة بالكفاءات- دراسة ميدانية-

Teaching Arabic grammar for third year secondary Competency school students- field for approach study-

فطيمة لكحل[1] ؛ سلمى شويط[2]
[1] f.lakhal@univ-jijel.dz
[2] selmachouit18@gmail.com
مخبر اللغة وتحليل وتحليل الخطاب ؛ جامعة جيجل (الجزائر)

الملخص:

يشهد العالم اليوم قفزات نوعية في ميدان البيداغوجيات التربوية والمقاربات التعلمية التي تستجيب لحاجات المجتمع ومتطلباته واضعة في الحسبان ما للمدرسة كمؤسسة تربوية تعليمية من أهمية في ترقية المجتمع ككل، وتعد المقاربة بالكفاءات أحدث المقاربات التعلمية التي تنطلق من فكرة الاستثمار في الفرد عن طريق دمج التلميذ في وسطه التعلمي وإشراكه كعنصر فاعل في العملية التعلمية التي لم تعد مقصورة على الأستاذ الذي كان سابقا ملقنا فصار اليوم مرشدا وموجها.

والجزائر تعتمد هذه المقاربة في تعلم وتعليم المواد الدراسية ككل، لكن المقال سيقتصر على الحديث عن استثمار المقاربة بالكفاءات في تعلم وتعليم قواعد النحو العربي خاصة في السنة الثالثة ثانوي، مركزا الحديث عن تعريف هذه المقاربة، وموضحا أنها تقوم باعتبارها مقاربة بيداغوجية على الانطلاق من العديد من المقاربات التعلمية: كالمقاربة النصية التي تكون القواعد بموجبها متضمنة ومدركة

في إطار الكل لا الجزء، والمقاربة التواصلية التي يكون تعلم القواعد النحوية بموجبها وسيلة لإتقان اللغة العربية واستعمالها في مواقف تداولية مختلفة تفكيرا وتحليلا، دون أن ننسى المقاربة التكاملية التي تصبح (بتطبيقها) قواعد النحو العربي مرتبطة بالنشاطات التعلمية الأخرى كالنصوص والبلاغة.

الكلمات المفتاحية: المقاربة بالكفاءات، قواعد النحو العربي، المقاربة التواصلية، المقاربة النصية، المقاربة التكاملية.

Abstract:

The world knows a prodigious leap in the field of education and learning approaches which answer to the society needs and requirements taking into consideration the importance of school as an educational establishment in promoting society.

Competency-based approach (CBA) is the newest educational approach. It aims at investing in the individual by integrating him in schools and involving him as an active agent in learning process where teachers are no longer instructors but they are rather guides.

In Algeria, this approach is adopted in teaching all subjects however this article will be devoted to the application of the competency-based approach (CBA) in teaching the Arabic grammar especially in the 3rd secondary year.

The article introduces this approach and shows that, as a pedagogic approach, it is based on many other learning approaches like Textual approach, according to which, grammar is assimilated in the whole not in the part, as well as the Communicative approach, in which learning grammar is a mean to mastering Arabic language and using it in different pragmatic contexts. Finally, the Integrative approach , which, once applied, considers that Arabic grammar is related to the other learning activities such as reading and rhetoric .

Keywords: Competency-based approach, Arabic grammar, Textual approach, Communicative approach, Integrative approach.

المؤلف المرسل: فطيمة لكحل، الإيميل:F.LAKHAL@UNIV-JIJEL.DZ

1.مقدمة:

التعليم هو اللبنة الأساسية التي تتكئ عليها أجهزة الدول جميعا، وهذا ما أكدته الدول المتقدمة فراحت تهيئ لمدارسها أحسن الظروف، وتستثمر مختلف الوسائل المتاحة لإنجاح العملية التعلمية التعليمية مدركة أن تلميذ اليوم هو مبتكر أو عالم أو مدرس الغد، ولأن اللغة هي وسيلة التواصل الأولى وأداة التعبير والتفكير – وحتى الحرب– فإن تعليمها وفق أطر منهجية سليمة يعدّ من أهم مرتكزات التعليمية الجديدة التي تؤمن بفكرة أن اللغة خلق وابتكار وإبداع لا مجرد تقليد، من هنا نشأت فكرة تبني المقاربة بالكفاءات التي طرحت قضايا التقليد والحفظ الببغائي جانبا مركزة على تعليم اللغة وقواعدها بهدف التواصل السليم سواء كان ذلك عن طريق الكتابة أم الحديث الشفوي والقراءة.

وكسائر دول العالم طبّقت الجزائر هذه المقاربة في تعليم اللغة العربية عموما وقواعد النحو العربي على وجه الخصوص (باعتبار موضوع الدراسة)، متبنية مقاربة تكاملية تُعلّم القواعد بموجبها ضمن سياق خطابي عام لا فصل فيه بين مهارات اللغة، فكان النص بدل الجملة والمثال المفتعل وكان التواصل بدل الحفظ والاسترجاع ثم النسيان.

وهذه الأفكار إذا طُبّقت على أرض الواقع بنجاح، وتم استيعابها حقيقة فإن نتائجها لا شك ستكون مرضية خاصة إذا تعلق الأمر باللغة العربية، وقواعدها التي غالبا ما توسم في أذهان، وعلى ألسنة التلاميذ بالصعبة المعقدة، وإذا جاز للباحث أن يضع التنظير والتطبيق في كفتي ميزان لجاز له أن يطرح إشكالات عديدة من

قبيل: ما هو واقع تعليم النحو العربي في المدارس الجزائرية بصفة عامة ولدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي خاصة؟ وإلى أي مدى نجحت المدرسة الجزائرية في استيعاب مضمون هذه المقاربة وتحويلها من ميدان التنظير البيداغوجي إلى ميدان التطبيق داخل قاعة الدراسة–وحتى خارجها–؟

للإجابة عن هذه الإشكالات وأخرى صيغ هذا المقال الموسم بعنوان: "تعليم النحو العربي لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي وفق المقاربة بالكفاءات–دراسة ميدانية– وقد بني هذا المقال على شقين أحدهما نظري عالج مفهوم المقاربة بالكفاءات وأهم المرتكزات التي يقوم عليها تعليم النحو العربي وفق هذه المقاربة في الجزائر في حين كان الجانب التطبيقي مبنيا على دراسة ميدانية أجريت داخل أقسام السنة الثالثة ثانوي مؤسسة مخلوف حسناوي بن مختار جيجل.

وتكمن أهمية المقال في كونه دراسة واصفة لكيفية تعليم القواعد وفق المقاربة بالكفاءات خاصة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي التي تعدّ مرحلة مفصلية انتقالية يفترض أن يكون التلميذ فيها قد تعرّف على قواعد النحو العربي كاملة سواء في تلك السنة أم في السنوات التي سبقتها.

2. تعريف المقاربة بالكفاءات

ومن الشائع في أبجديات علم المصطلح أن المصطلحات مفاتيح العلوم؛ فتقديم دلالاتها وتوضيح إحالاتها المعنوية يعرّف بالمدخل الرئيس للولوج إلى أعماقها، وفي كثير من الأحيان يكون مجرد شرح بسيط لمدلول مصطلح ما سببا لفهم المرتكزات المعرفية والإجراءات التطبيقية لذلك المصطلح، وهذا ما دفعنا إلى التطرق إلى معنى العبارات المصطلحية التي تشكل منها عنوان هذا المقال، متمثلة في:المقاربة بالكفاءات بشقيها المقاربة والكفاءة.

والواقع أن متصفح كتب التعليمية وقواميس علم التربية ومعاجمها يجد أن الباحثين قد فصّلوا في هذه التعريفات حد الاستفاضة والتكرار المبالغ فيهما في أحيان كثيرة، لذلك سنكتفي بتعريف اصطلاحي واحد لكل من الملفوظات الثلاث على اعتبار أننا نضع في أذهاننا أن القارئ الافتراضي لهذا المقال قد يكون ممعنا في تخصص التعليمية أو اللسانيات التطبيقية أو علم التربية، وقد يكون كذلك مطالعا لا رصيد له في التخصص، وعندها سيعينه السرد المصطلحي البسيط على الفهم والتعمق إن أراد من مصادر أخرى.

1.2 تعريف المقاربة

تعددت التعاريف المنسوبة إلى هذا المصطلح باختلاف الميادين التي يستخدم فيها، وعلى العموم فإن لفظة مقاربة تحمل معنى شموليا إذا لم يتم وصفها وتخصيصها في مجال بحثي معين، فكثيرا ما سمعت عبارات من قبيل المقاربة الفلسفية أو مقاربة العالم أو مقاربة الوجود أو المعرفة أو المقاربة بالكفاءات التي هي موضوع هذا المقال، والمقاربة بهذا المعنى تشير إلى تقديم فكرة أو رؤيا أو تصور عن موضوع معين أو مجال بحثي أو جزئية من جزئياته مع الأخذ بعين الاعتبار كل المعطيات المتوفرة عن ذلك الموضوع أو المجال البحثي حتى تكون الفكرة أو التصور المقدم ملامسا لبعض أو جل الحقيقة التي يتضمنها هذا الموضوع، ولا نقول كل بل بعض أو جزء؛ لأن المقاربة تهدف في الواقع إلى اكتناه حقيقة الظاهرة محل الدراسة، أو الوصول إلى حل متعلق بها، لكن هذه الحقيقة أو ذاك الحل ليس شرطا أن يكون صحيحا مائة بالمائة، أو ناجحا في جميع المجالات، كما أن تطبيقه على أرض الواقع قد يبوء بالفشل أو ينجح نسبيا؛ لأن المقاربة أصلا تحمل معنى النسبية وعدم اليقين، خاصة ونحن في عالم متغير، وما يكون فيه اليوم صحيحا قد يثبت خطأه في الغد.

وعلى العموم فإن المقاربة هي« كيفية دراسة مشكل ومعالجته أو بلوغ غاية، وترتبط بنظرة الدارس إلى العالم الفكري الذي يحبذه في لحظة معينة، وترتكز كل مقاربة على استراتيجية للتعامل مع عناصر تلك الظاهرة»[1].

وهذا التعريف الموجز يثبت صحة ما أوردناه آنفا عن أن من سمات كل مقاربة النسبية وأن تقديمها لا بد أن يكون مسبوقا بتحليل أو مطابقة أو معاينة بعض الحقائق والمعارف والتصورات عن الواقع الفعلي والواقع المأمول، وقد تتصف المقاربة بكثير من المثالية إن صح التعبير؛ لأنها وإن كانت مستمدة من أصول فكرية ومعرفية إلا أنها قد لا تكون قابلة للتحقق على أرض الواقع، أو تتحقق ويشوبها الكثير من النقص والخلل، سيما في العلوم الإنسانية والتربوية التي تفاجئك بعض العينات بما لم تكن تتوقعه، وقد تتسلح بكل المقاربات التي قدمها المختصون، وتطالع تاريخ كل المقاربات السابقة ومواطن جودتها وأسباب إخفاقها، ومع ذلك تشعر بالإحباط أمام الواقع وأثناء التطبيق، وهذا ما يلمسه الكثير من الأساتذة خاصة في المراحل الأولى من التحاقهم بالعمل في مختلف الأطوار، ورغم أنهم يملكون العديد من المقاربات في علم النفس وعلم الاجتماع وعلم التربية واللغويات، لكن التلاميذ يفاجئونهم بسلوكات تعلّمية غير متوقعة، سواء بالسلب أم بالإيجاب، وذلك لأن المقاربة إنما تقوم على مبدأين هما: ملاحظة العينات حاضرا، والتنبؤ بواقعها أو حالها أو سلوكها مستقبلا، وهذا التنبؤ ما لم يكن ممزوجا بخبرة شخصية ومرونة في التطبيق فإن نتائجه ستكون محدودة الأثر أو على الأقل ليست بالمثالية التي نتوقعها.

2.2 الكفاءة

هذا المصطلح قد يختلط مفهومه مع العديد من الدلالات في اللغة العربية، وهذا الأمر ربما يكون مرده ظاهرة الترادف أو تقارب المعاني في الكثير من ألفاظ

اللغة العربية، حتى يخيّل للسامع أو للدارس–من كثرة الاستعمال– أنها ذات معنى واحد، وأنا أجزم أنك لو طلبت من تلميذ في المرحلة الثانوية أن يشرح لفظة "الكفاءة" فإنه سيخبرك جازما أن الكفاءة هي الخبرة أو المهارة أو القدرة أو المقدرة أو الاقتدار أو الأهلية، وهذه الصيغ كلها قريبة من معنى الكفاءة فعلا، وقد التبست مع بعضها حتى على الباحثين في البيداغوجيا وعلوم التربية، لكنها لا تشير إلى معنى الكفاءة بالمعنى الدقيق، ولعله من قبيل الإطناب واللاجدوى أن يتم التوسع في الفروق الدلالية بين هذه الألفاظ ضمن هذا المقال، لذلك سيتم الاكتفاء بتعريف الكفاءة، وما دونها فقد فصلت فيه المعاجم العربية والغربية قديمها وحديثها، خاصة العربية منها.

أما الكفاءة فهي:«نشاط معرفي أو مهاري على وضعيات، أو هي إمكانية بالنسبة للتلميذ لتوظيف جملة من المعارف الفعلية منها والسلوكية لحل وضعية مشكلة، وللتأكد من أن التلميذ قد اكتسب كفاءة فإن المعلم يطلب منه أن يحل وضعية مشكلة»[2]؛ فالكفاءة هنا تشير إلى استيعاب المطلوب أولا، وفهم إجراءاته التطبيقية ثانيا، ثم إثبات ذلك الفهم فعليا وعمليا على أرض الواقع–داخل القسم أو خارجه–عن طريق الممارسة الصحيحة ضمن وضعيات تعلّمية تعليمية مختلفة، ومصطلح تعليمية هنا لا يحيل على دور المعلم، بل يرتبط في الجملة بالتلميذ في حد ذاته؛ فالتلميذ ذو الكفاءة الجيدة هو من يستطيع أن يتعلم ثم يعلم غيره إن طلب منه أحد زملائه شرحا أو توضيحا، وهذه من أرقى درجات التعلم أن يتحول التلميذ المتعلم إلى معلم صغير، ويحق للباحث والقارئ الجزائري أن يسأل هل نحن نمتلك ذلك التلميذ المعلم على اعتبار أننا نتبنى سياسة المقاربة بالكفاءات التي تنطلق من الكفاءة وتهدف إلى تنميتها وتحسينها واستثمارها في الحياة لاحقا؟ بمعنى أوضح أين هم تلاميذ الجزائر من هذه الافتراضات التي قد يصفها الكثير من الأساتذة والمعلمين

سواء في مادة اللغة العربية ونحوها أو باقي المواد بمجرد نظريات لا واقع يؤسسها، أو إذا كان الآخر ينجح في تطبيقها إلى حد بعيد فلماذا نخفق نحن يا ترى؟

3.2 المقاربة بالكفاءات

لا شك أن القارئ الآن يمتلك تصورا ولو نسبيا عن معنى المقاربة بالكفاءات بعد أن تعرف سابقا– ومن خلال التدرج في عرض المفاهيم من الجزء إلى الكل–على مصطلحي المقاربة والكفاءة، والآن سيصل إلى أن المقاربة بالكفاءات «تصور تربوي بيداغوجي ينطلق من الكفاءات المستهدفة في أية نشاط تعلمي أو نهاية مرحلة تعليمية لضبط إستراتيجية التكوين في المدرسة من حيث طرائق التعليم والوسائل التعليمية وأهداف التعليم وانتقاء المحتويات وأساليب التقويم وأدواته»[3].

كما تُعرّف كذلك على أنها «نظام حديث يسعى إلى تطوير كفاءات المتعلمين وتنميتها وإعطائها الأولوية في بناء المناهج باعتبارها خطة الانطلاق عوضا عن الاهتمام بتدريس المعارف»[4]، وإلى جانب ذلك فهي:«بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعدد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم فهي اختيار منهجي يمكّن المتعلم من النجاح في هذه الحياة، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة»[5]؛ فالمقاربة بالكفاءات تقوم«على فكرة أن المتعلم يمتلك معارف قبلية، وخبرات مكتسبة من خلال ممارساته اليومية يكفي أن يوظفها مع مساعدة من المعلم إن استلزم ذلك حتى يحقق مختلف الكفاءات في مختلف الوضعيات»[6].

وبهذا المعنى تكون المقاربة بالكفاءات من صميم عمل البيداغوجيا التي تهتم بالجانب التنظيري المحاط بعملية التعليم من حيث التخطيط لكيفيات حدوث التعلم الصحيح والوسائل المختلفة لإنجاحه ونوعية التمارين المقدمة لتقييم هذا التعلم

وتقويمه، وتبقى المقاربة بالكفاءات أو أية فلسفة تربوية أخرى مجرد فكرة نظرية حتى يطبقها الأستاذ أو المعلم مع تلميذه، ليكشف على محك الممارسة الفعلية جوانب الصواب والخطأ فيها، وعوائق تطبيقها أو نجاحها.

والمقال إنما يتعرض لتطبيق هذه المقاربة في تعليم النحو العربي في المدرسة الجزائرية خلال المرحلة الثانوية، فهل نجح الأستاذ في تمثّل حيثيات هذه الفلسفة التربوية وهو يدرس قواعد اللغة العربية لتلميذ في المرحلة الثانوية وتحديدا مع تلميذ يستعد لاجتياز امتحان شهادة البكالوريا لينتقل إلى الجامعة.

3. أهمية النحو في النظام اللغوي للغة العربية:

إن العناية الفائقة التي أحيط بها النحو منذ نشأته تدل على عظم المكانة التي يتبوؤها هذا الأخير ضمن منظومة متناسقة الأجزاء هي اللغة العربية التي ما وضع النحو أصلا إلا لحمايتها من اللحن والتحريف، ذلك أنها اللغة التي نزل بها القرآن الكريم؛ والشاهد هنا أن قواعد اللغة العربية ليست مجرد بنى معزولة يتم حفظها واستظهارها استظهارا ببغائيا، إنما هي مرتبطة بمفهوم أعمق هو المعنى والدلالة في حد ذاتها والتي شغلت اهتمام الباحثين وعلماء اللغة على اختلاف التخصصات والمشارب العلمية التي ينتمون إليها، فأنت عندما تخطئ في حركة الفاعل فتجعله منصوبا بدل الرفع، أو ترفع المضاف إليه أو تعرب التمييز على أنه نعت أو حال فإنك لم تخلط فقط بين الحركات ولم تخطئ مجرد خطأ نحوي قواعدي بسيط، وإنما قلبت المعنى ككل وحرفته بحيث لم يعد مفهوما للناطق الفصيح ولا للسامع الذي استقامت ملكته اللسانية فصار ينفر من الخطأ النحوي ويتحسس وقوعه فورا في لغة الخطاب الشفوي أو المكتوب، فاللغة العربية هي لغة إعرابية بالدرجة الأولى وتختلف عن سائر اللغات بـ:«علامات إعرابها الأصلية منها والفرعية، وهذه العلامات تؤدي دورا مهما في تقييم النص الأدبي، فهي المدخل إلى القراءة

الصحيحة والعبارة السليمة، والمعنى المراد، وتحديد علامات الإعراب مرهون بمدى مقدرة التلميذ على تحليل العبارة، فإعراب كلمة ما في عبارة ما يرتبط بفهم الوظيفة المعنوية لتلك الكلمة وانطلاقا من هذا المفهوم للإعراب يمكننا القول إن الإعراب يضع أسسا دقيقة مضبوطة للكلام والكتابة والاستماع ويربي في التلاميذ القدرة على التحليل والاستنباط وينمي فيهم دقة الملاحظة التي تقودهم إلى فهم التراكيب المختلفة والمتشابهة»[7]، وبما أن النحو وقواعده والإعراب وضوابطه ضرورة ملحة للحصول على المعنى الصحيح وتحقيق الغايات التواصلية، فالإخلال به إخلال باللغة ككيان لا تنفصل أجزاؤه، ولا ينبغي بأي حال أن تُدرَس وتُدرَّس منفصلة حتى لا يقع الفهم الخاطئ لدى التلميذ بانفصالها وعدم جدواها.

وعلى العموم فإن دارس النحو في مرحلة البكالوريا خصوصا وفي مختلف المراحل التعلمية الأخرى سيجني فوائد عظيمة من حيث إدراكه للمعاني وفهمه للمضامين، وتمييزه بين التراكيب، وإتقانه للغة العربية بعيدا عن الأخطاء؛ وذلك لأن[8]:

– القواعد تساعد في تصحيح الأساليب وخلوها من الخطأ النحوي الذي يذهب بجمالها فيستطيع التلميذ بتعلمها أن يفهم جوانب الخطأ فيما يكتب فيتجنبه.

– تحمل التلاميذ على التفكير وإدراك الفروق الدقيقة بين التراكيب والعبارات والجمل.

– تنمية المادة اللغوية للتلاميذ بفضل ما يدرسونه ويبحثونه من عبارات وأمثلة تدور حول بيئتهم وتعبر عن ميولهم.

– تنظم معلومات التلاميذ اللغوية تنظيما يسهل لهم الانتفاع بها ويمكنهم من نقد الأساليب والعبارات نقدا يبين لهم الغموض وأسباب الركاكة في هذه الأساليب.

– تساعد القواعد في تعويد التلاميذ دقة الملاحظة وتكوّن في نفوسهم الذوق الأدبي؛ لأن من وظيفتها تحليل العبارات والألفاظ والأساليب والتمييز بين صوابها وخطأها ومراعاة العلاقات بين التراكيب ومعانيها والبحث فيما طرأ عليها من تغيير.

– تكوين العادات اللغوية الصحيحة.

وهذا ما يفترض بواضعي المناهج ومصممي الكتب المدرسية وحتى الأستاذ والتلميذ أن يضعوه في الحسبان كل حسب وظيفته التي يتبوؤها في المنظومة التربوية، فكيف حال التطبيق الفعلي لكل هذه الجوانب أثناء تعليم النحو العربي في المدرسة الجزائرية في المرحلة الثانوية في ظل المقاربة بالكفاءات.

4. المقاربات المعتمدة في تعليم النحو في الجزائر بناء على مقاربة الكفاءات

يعتمد تدريس النحو في المدارس الجزائرية وفق المقاربة بالكفاءات على تبني العديد من المقاربات المستمدة من فروع لسانية مختلفة، ولعل أبرز هذه المقاربات: المقاربة التكاملية التي يتم التعامل مع اللغة وفقها على أنها نظام متناسق الأجزاء وبالتالي فالجزء فيها يخدم الكل ولا يمكن أن يستقل عنه، فالنحو والصّرف والقراءة، والتعبير كلها نشاطات تخدم هدفا واحدا هو تعلم اللغة العربية قراءة وكتابة دون الوقوع في أخطاء من شأنها تحريف الدلالة.

وبناء على المقاربة التكاملية يدرس النحو اعتمادا على نص القراءة الذي سبق تقديمه وليس بالاعتماد على جمل مستقلة معزولة عن السياق، وكل ذلك انطلاقا من فكرة مؤدّاها أن: «التكامل أسلوب لتنظيم عناصر الخبرة اللغوية المقدمة للطالب وتدرسيها بما يحقق ترابطها وتوحدها بصورة تمكنهم من إدراك العلاقات بينها، وتوظيفها في أدائهم اللغوي، وذلك من خلال محتوى لغوي متكامل العناصر ترتبط فيه توجيهات الممارسة والتدريبات اللغوية، والقواعد اللغوية بمهارات اللغة ونوع الآداء المطلوب من خلال نص شعري أو نثري أو موقف تعبيري شفهي أو تحريري

وتدريسها بطريقة تعتمد إجراءاتها على التكامل والممارسة والتدريب وتقويم الطالب أولا بأول »[9].

فالتلميذ الذي يبدي فهم القواعد داخل حجرة الدراسة ثم لا يجيد حل تمرين التقويم المقدم له أو يخطئ في حواراته ونوعية التعابير التي يقدمها لاحقا لا يعد في الواقع مستوعبا لهذه القواعد لأن الفهم والممارسة لا ينفصلان.

والمقاربة التكاملية تقود بدورها إلى المقاربة النصية التي تغيّر آليات تعلم النحو من الاعتماد على جمل وأمثلة منفصلة لا علاقة بينها إلى الاعتماد على النصوص التي تكون ذات طابع وظيفي، فالأمثلة التي يرتكز عليها درس القواعد تكون مستمدة من النص الأدبي شعرا أو نثرا فـ«التوجه نحو المقاربة النّصية، وتنمية الكفاءات والالتزام بمبادئ التقويم البيداغوجي أنشطة فاعلة ترسم أفقا في العمل البيداغوجي والأسس الاجتماعية والفلسفية والثقافية والسياسية والدينية التي بنيت عليها المناهج تساهم في تحقيق الغايات وتسعى إلى بلوغ المرامي وتهدف إلى بناء نظام تعلم سليم ومتماسك»[10].

وكأن تماسك النص وانسجامه فيه تماسك لنظام اللغة عامة، والنظام التعليمي بشكل أعمّ، ومما لا شك فيه أن«للمقاربة النصية أهمية بالغة من حيث عدة أوجه منها مشاركة المتعلم وجعله يسهم في بناء معارفه بنفسه من خلال الملاحظة والاكتشاف والتعامل المباشر مع النص وتعتبره أساس العملية التربوية بالارتكاز على التعليم التكويني وتعزيز المشاركة والحوار في مختلف نشاطات النص»[11].

وإذا كان النص أساسا لتعلم القواعد اللغوية وفق المقاربة بالكفاءات فإن في ذلك تأكيدا ملحا على ضرورة انتقاء أجود النصوص التي تدرج في الكتاب المدرسي علما أنها لا تكفي التلميذ وحدها ما لم تكن معزّزة بالمطالعات المستمرة والدائمة لما حوته كتب الأدب العربي شعرا ونثرا.

ناهيك عن ذلك يعتمد تدريس القواعد النحوية في المدرسة الجزائرية كما في سائر الدول على فكرة التواصل كأساس ومبدأ لا غنى عنه، فما قيمة المعارف التي اكتسبها إذا لم تكون لديّ رصيدا ثقافيا أستطيع من خلال دمجه لا شعوريا مع القدرات اللغوية التي تعلمتها أن أكون قادرا على إنتاج خطابات مكتوبة أو شفوية صحيحة سليمة ذات معان واضحة يلتقطها السامع فيستوعب الكلام دون أن يشعر بالارتباك واللافهم، وعلى هذا الأساس يعدّ«مصطلح التواصل أساسا في هذه المقاربة باعتبار أن من أسمى وظائف اللغة وظيفة التواصل لذلك تأتي هذه المقاربة الحديثة لتجسيد مبدأ التواصل باللغة مباشرة والتفاعل معها، والتواصل الذي تعنيه هو التواصل بلغة منطوقة باعتبار الأصل، وكذلك مكتوبة باعتبار الكتابة تمثيلا للغة»[12].

فهل نجد صدا لهذه المقاربات لدى تلاميذنا؟ هل بالفعل نشعر أن تلميذك يجيد التواصل بلغة سليمة قوامها الإدراك الواعي لها لقواعد النحو من قيمة علمية وعملية في الحفاظ على كيان اللغة التي يتواصل بها خاصة داخل القسم؟.

1.4 توظيف المقاربة بالكفاءات في تعليم النحو وأهمية ذلك في بناء الملكات التعلمية

يفترض أن يصل متعلم القواعد إلى مرحلة متقدمة في الاكتساب والتوظيف اللغوي السليم لما تعلمه بحيث يملك[13]:

-**الملكة اللغوية:** حيث يتمكن المتعلم من خلالها من إنتاج وتأويل عبارات لغوية ذات بنيات متنوعة ومعقدة في عدد كبير من المواقف التواصلية المختلفة.

-**الملكة المعرفية:** تتمثل في الرصيد المعرفي المنظم الذي يكتسبه المتعلم من خلال اشتقاقه معارف من العبارات اللغوية والأنساق النحوية التي يخزنها ويستحضرها في الوقت المناسب ليؤوّل بها التراكيب اللغوية.

-**الملكة الإدراكية:** وتمكن المتعلم من إدراك حقيقة النحو ليشتق منه معارف يستثمرها في إنتاج النص وتأويله.

-**الملكة الإنتاجية:** وتمكن المتعلم من إنتاج الأثر الفكري والفني باحترام قواعد التعبير السّليم، ومنها قواعد النحو والصرف.

وهذه الملكات إن تحققت على أرض الواقع فالعربية ونحوها حينئذ في أحسن حال، لكن معاينة الواقع سواء من خلال حضور تربّصات ميدانية داخل الأقسام أو من خلال قراءة الإنتاج الكتابي للتلاميذ، أو مطالبتهم بارتجال بعض التعابير يكشف أن هذه الأبعاد المسطرة من تعليم النحو العربي عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي أو بقية الأطوار لم تتحقق في مجملها، فأنت لا تكاد تجد بعض التلاميذ الذين يعدّون على الأصابع ممن يتمكنون من التعبير بنوع من الوضوح والوظيفية وحتى المتفوقين لا يمكنهم الوصول إلى التحليل والربط بالطريقة التي يريدها الأستاذ، ولا نقصد في هذا المقام أن يتحول جميع المتعلمين إلى أدباء أو مبدعين لكننا نتحدث عن الحد الأدنى أو حتى المتوسط من الفهم والإدراك لوظائف التراكيب النحوية ودورها في إنتاج خطابات صحيحة فصيحة، وهذا ما يغيب تقريبا في مؤسساتنا التربوية، ولا أتحدث هنا عن طالب أو تلميذ يحصل على معدل جيد في الامتحانات لأن المعدل لا يعكس المستوى الفعلي للتلميذ سيما إذا تعلق الأمر بمستوى التعبير والإفصاح وشرح وجهات النظر بأسلوب سلس وبدون أخطاء نحوية تشوّه المعاني وتشوّه فهم السّامع، وذلك راجع إلى أننا_مع الأسف_ ننطلق من المقاربة بالكفاءات لكننا نجد أنفسنا أمام المقاربة بالأهداف القائمة أساسا على التلقين والحفظ والاستعادة والإعادة، حتى أني عندما كنت تلميذة في البكالوريا أتذكر أن معظم التلاميذ حتى الممتازين منهم يعمدون إلى حفظ قواعد النحو، والنّماذج الإعرابية الجاهزة للتراكيب النحوية بينما الأفضل أن يدربوا على إدراك القواعد ضمن المعنى العام للجمل والنصوص.

5. تعليم النحو العربي في الجزائر وفق المقاربة بالكفاءات السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة: الجمل التي لا محل لها من الإعراب أنموذجا:

1.5 بطاقة تعريفية بالكتاب:

-العنوان: اللغة العربية وآدابها.

-المؤلفون: دراجي سعيد، سليمان بورنان، نجاة بوزيان، مدني شامي، والشريف مريبعي.

-مؤلفان منهم أساتذة في التعليم الثانوي بينما واحد هو أستاذ محاضر والآخر مفتش للتربية والتكوين.

-الجمهورية: الجزائرية الديموقراطية الشعبية.

-إصدارات: وزارة التربية والتعليم.

والملاحظ على هذه القائمة من المؤلفين غياب تام لمتخصصين في علوم أخرى مساعدة كعلم التربية بفروعه، وعلم النفس وتمفصلاته، إلى جانب الباحثين في الميادين اللغوية كاللسانيات بمختلف فروعها، وهذا حسب ما نرى إخلال كبير بمنهجية التأليف والإشراف والإعداد، وصحيح أن التلميذ قد لا يعرف أصلا حيثيات المقاربة بالكفاءات وليس مطالبا بالتواصل المعرفي مع مرجعياتها لكن باقي أعضاء هيئة التدريس مطالبون بذلك خاصة وأن المقاربة بالكفاءات فُهمت عندنا فهما شبه خاطئ.

2.5 درس: الجمل التي لا محل لها من الإعراب من خلال كتاب التلميذ:

يبتدئ الدرس بتمهيد أو وضعية انطلاق للتذكير بعنوان الدرس السابق وبعض تفاصيله، حيث جاء في الكتاب ما نصه: «عرفت فيما سبق الجمل التي لها محل من الإعراب، وعرفت باختصار أنها الجمل التي تؤول إلى مفرد، فتعرب خبرا أو

حالا أو مضافا إليه أو نعتا، أو مفعولا به، والآن ستعرف الجمل التي لا محل لها من الإعراب، وهي مبدئيا الجمل التي لا يمكن تأويلها إلى مفرد»[14].

وهذه طريقة جيدة لربط الدرس الحالي بالدرس السابق وخلق تواصل لا ينقطع معرفيا ونحويا.

وبعد هذه الوضعية يتم عرض مجموعة من الأمثلة المستوحاة من النص الأدبي السابق، والذي عنوانه"منشورات فدائية للشاعر نزار قباني وهو ينتمي إلى الشعر الحر".

أما الأمثلة الموجودة في هذا الدرس اعتمادا على النص السابق فمجرد أمثلة بسيطة تمثلت في قول الشاعر[15]:

لن تجعلوا من شعبنا شعب هنود حمر

فنحن باقون

في هذه الأرض التي تلبس في معصمها إسوارة

ثم بعد عرض هذه الأمثلة المحدودة يتم الانتقال إلى شرح طفيف للمثال بإيجاز مخل لتعرض القاعدة مباشرة، حيث جاء في الكتاب[16]:

-فالجملة الأولى ابتدائية مستقلة بذاتها، وبالتالي ليست عنصرا داخل جملة، ولا يمكنها أن تؤول إلى مفرد فتعرب إعرابه.

-والجملة الثانية جاءت عقب جملة ابتدائية معطوفة عليها، وعليه فهي أيضا مستقلة لا تؤول إلى مفرد.

-والجملة الثالثة جاءت بعد اسم موصول لو حاولت تأويلها إلى مفرد لن تستطيع.

وهذا الشرح بسيط جدا لبعض أشكال الجمل التي لا محل لها من الإعراب، أما باقي الأشكال التي لم توجد أمثلة تدعمها من النص، فقد ذكرت تباعا داخل القاعدة

النحوية مع إرفاقها بمثال مقتطع أقل ما يقال عنه أنه يعكس تصور لسانيات الجملة لا لسانيات النص أو الخطاب، وهكذا نقع في جزئيات من المقاربة بالأهداف.

وصحيح أن الكتاب ليس شرطا أن يتوفر على الدرس النحوي كاملا لكن كان بالإمكان إيراد مقطوعات شعرية أو نثرية كاملة حتى لو لم تكن من النص الأدبي السابق ثم يتم إرشاد التلاميذ عن طريق الحوار، والمساءلة إلى استخراج الجمل التي عجزوا عن تأويلها إلى مصدر مفرد ثم يكتشفوا أنها هي ذاتها التي لا محل لها من الإعراب.

3.5 داخل حجرة الدراسة:

الواقع أن حضور التربصات الميدانية كفيل بالإجابة عن العديد من الإشكالات التي يطرحها الباحث في ساحة التنظير؛ لأنك ستعاين بنفسك آليات التطبيق وتختبر استجابة التلاميذ، مع ذلك فغالبا ما يكون حضور التربصات خيبة أمل تضاف إلى رصيد الباحث لأنه يدرك جيدا أن الواقع لا يبشر بالخير أبدا، وهذا ما حصل داخل حجرة الدرس فرغم أن الأستاذ يمتلك الكثير من الإمكانات المعرفية والكفاءات اللغوية والتواصلية، ورغم الجهد المبذول لكن التلاميذ لم يكونوا متفاعلين مطلقا سواء مع النص الأدبي أو أسئلة القواعد التي تليه مباشرة على اعتبار أني حضرت ساعتين متتاليتين ومعظم إجاباتهم كانت مختصرة ولا أحد يمكنه أن يصوغ فكرته الشخصية دون الرجوع إلى النص والقراءة منه حرفيا مع ارتكاب بعض الأخطاء القرائية لأن التلميذ، ورغم أن الشعر صادفه من قبل كثيرا لكنه مازال يخطئ في الحركات لأنه ببساطة يستصعب حدوث المزامنة بين اللفظ ومعناه في الآن معا.

وحتى عندما عرضت الأستاذة وضعية الانطلاق موجهة أسئلة عن فحوى الدرس السابق الذي كان يتحدث عن الجمل التي لها محل من الإعراب لم يستطع أي تلميذ أن يذكر تلك الجمل دون العودة إلى الوراء بتقليب صفحات الكراس، والقراءة من

القاعدة المكتوبة مباشرة، فأي خلل هذا الذي يشهده تعلم وتعليم اللغة العربية على أرضها وبين أبنائها، ولماذا هذا العجز كله عن تمثل أبسط القواعد أثناء الحديث أو حتى تذكرها مجردة من سياقها التواصلي بعد فترة من الدرس؟.

وينبغي التنويه إلى أن حضور التربص كان مع نهاية الثلاثي الأول أين كان التلاميذ قد اجتازوا الفروض المتعلقة بالمادة، ولأني أردت أن أعرف إلى أي مدى ينجح التلميذ في الثالثة من التعليم الثانوي في فهم القواعد من حيث هي وصف للغة ثم في تمثلها من حيث هي انتقال إلى مستويات أعمق من الدلالة والتداول طلبت رؤية إجابات التلاميذ في الغرض ليس فقط لأعاين الجانب المتعلق بالإعراب وإنما لأنظر في طبيعة عمق إنتاجهم الأدبي المكتوب، ووجدت أن معظم طلبة القسم يخلطون البنى النحوية إلى جانب فشلهم في الإعراب التقديري للجمل إلا القلة القليلة منهم علما أن أعلى علامة في مادة اللغة العربية ككل قد بلغت إثنا عشر فقط ضمن تخصص الآداب والفلسفة.

وعندما سألت الأستاذة وأساتذة آخرين عن سبب هذا الوضع التعلمي فيخبروني بأن وضع اللغة يزداد سوءا مع كل جيل جديد.

6. خاتمة:

وما نخلص إليه بعد هذا العرض والتحليل أنّ:

– تقوم بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات على الفهم والاستيعاب والتشارك بين الأستاذ والتلميذ في إنتاج التعلم.

– ويقوم تعليم القواعد العربية وفق المقاربة بالكفاءات في الجزائر على تبنّي العديد من المقاربات التعلمية كالمقاربة النصية التي يعلم النحو بموجبها انطلاقا من نص أدبي شعري أو نثري تتم مدارسته في حصة القراءة أو حصة النص الأدبي في المرحلة الثانوية، ثم يشار في حصة القواعد إلى أمثلة وردت فيه مع ضرورة عودة

التلميذ إلى النص الأصلي الذي استخرج منه المثال، وذلك بهدف جعل التلميذ يدرك أن اللغة هي نسق تتصل أجزاؤه ويخدم بعضها بعضا، وأن القاعدة النحوية التي تدرك ضمن النص تبقى جزء منه وتعلمها يؤدي إلى إتقان الكتابة، والتعبير السليم.

– بالإضافة إلى المقاربة التواصلية حيث إن فهم القواعد يؤدي إلى إنتاج خطابات تواصلية سليمة مع الآخر داخل الحجرة وخارجها.

– إنّ معاينة هذه الحيثيات داخل حجرة الدراسة يبين حقيقة أن المقاربة بالكفاءات بتفاصيلها موظفة فعليا في تعليم النحو العربي لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي، ولكن المشكل يكمن في اختلاف البيئات والظروف التعلمية من بلد لآخر، فالقسم الذي يحتوي على ثلاثين أو أربعين تلميذا، لا يمكن أن تنجح داخله المقاربة بالكفاءات سواء تعلق الأمر بالقواعد النحوية العربية أو بسائر المواد الأخرى، وإذا كان تعلم القواعد وفق هذه المقاربة يعتمد على النص، فنص واحد لا يكفي، وموقف تعلمي واحد داخل حجرة الدراسة لا يكفي، خاصة وأن الأستاذ في ظل كثرة الدروس وزيادة عدد التلاميذ لا يمكنه الاستماع إلى الجميع ومن ثم تقييمهم وتقويمهم فعليًا.

7.المراجع

[1]– عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم مصطلحات علوم التربية، دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب، 1994م، ص21

[2]– ملحقة سعيدة الجهوية، المعجم التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2009، ص28.

[3]– حثروبي محمد الصالح، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة، عين مليلة، الجزائر، 2002، ص12

[4]– تعليمية النحو في ظل المقاربة بالكفاءات، رابعة وزان، مجلة دراسات نقدية وتربوية، مج11، العدد2، 2008، جامعة بجاية–الجزائر، ص154

[5]– سليمان نايت وآخرون، مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم، دار الأمازيغية، الجزائر، د.ط، 2004، ص33

[6]– بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية أية ممارسة، سليمة قاسي، مجلة التربية والصحة النفسية، مج1، جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي، الجزائر، ص153

[7]– نديم حسين، القواعد التطبيقية في اللغة العربية، مؤسسة بحسون للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية، 1998، ص7

[8]– حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، الطبعة الثالثة، 1996، ص.201

[9]– أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة دراسة مسحية نقدية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، الطبعة الأولى، 2000، ص.21

[10]– زهراء كشان، الإصلاحات التربوية الكبرى في الجزائر بين الأسس النظرية والممارسات اليومية، دار كردادة للنشر والتوزيع، الجزائر، الطبعة الأولى، 2003، ص28.

[11]– عبد المجيد عيساني، تعليمية اللغة العربية والمنظور الحديث، دار خيل للنشر والتوزيع، الجزائر، الطبعة الأولى، 2010، ص.44

[12]– مرجع نفسه، ص.50

[13]– منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللغة العربية وآدابها لغات أجنبية، اللجنة الوطنية للمناهج، الجزائر، مارس، 2006، ص.8

[14]– اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة من التعلم الثانوي، شعبة آداب وفلسفة، لغات أجنبية، دراجي سعيدي وآخرون، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ص.87

[15]– مرجع نفسه، صفحة نفسها.

[16]– مرجع نفسه، صفحة نفسها.